

社会的行為としての教育行為の分析

星 明

はじめに

教育を定義することはこれまでに多くの研究者、実践家によってなされてきた。それは個人・心理のレヴェルで、社会的レヴェルで、あるいは他の類似概念と混同して理解されてきた。ここではそれを教育社会学的見地、つまり社会的事実としての教育という立場に立って教育の概念規定を行なった。その際、筆者は、「本来の意味での教育は人間の、人間による、人間（あるいは社会）のための社会的行為である」、「それは特定の社会関係がベースになって成立する」というごとく理解した。社会的行為としての教育、つまり教育行為を T. Parsons の行為理論に準拠して分析することが、この小論の主たる目的である。

一、教育の概念規定

教育を定義する場合、通例、広義と狭義の区別、意図的と無意図的の区別、あるいはトートロジカルに教え育てることである、などとやや常識的に説明されてきた。定義が多いということは、そのことばの概念規定のむずかし

さを物語っている。大浦猛は教育概念の混乱の原因をつぎのようにいっている。教育と成長、発達との相違を見落していることと教育と生活過程一般とを混同していること〔大浦猛、一九五二、二頁〕、つまり個人の発達に及ぼす諸々の作用を教育と考えることである。前者は他者からの働きかけという視点が欠け、後者は反対に自然的環境をも含めた他者からの影響のすべてを教育と理解するようになる。

成長・発達はすぐれて生物学上の概念であり主として個体内での変化を意味する。同様に人間の環境への適応のメカニズムを支えている学習もそのみでは心理学上の概念であり、個人の自発的活動を意味する。学習は教育の前提となるが、逆は必ずしも成り立たない。山村賢明は社会化、発達、教育、しつけ、育児などの類似概念をつぎの二組のカテゴリーで分類・整理している。すなわち(一)個体に加えられる作用のプロセスつまりイン・プットの側からみるか、それともその結果としての個体の状態つまりアウト・プットとしてみるか、(二)個体の変化を他者などとの社会的関係としてみるか、それとも個体内のこととしてみるかである〔山村賢明、一九七三、九八―九頁〕。この図式によれば教育は社会的関係として個人に加えられるイン・プットであり、そのアウト・プットは社会的有能性を獲得した人間である。

教育を最も広義に定義すれば、人間のパーソナリティの形成に作用を及ぼすすべての作用ということになる。しかしながら、われわれは教育という現象を限定して理解するためにも、教育はある特定の行為つまり社会的行為であると定義する。個人と相互作用をもたないものは環境であり、それ自体では客体になりえない。

教育とは人間の行為であり、ある特定の社会関係の中での社会的行為である、と外延的に定義できたとしてもつぎのような問題がある。それは育てる行為か、それとも導き出す行為かというジレンマである。ここで教育ということばの語源をたずねることは意味があろう。『OED』の educate の項には、educare と educere の二つの語源

が示されている。educare は to rear, bring up (children, young animals) である、educere は to lead forth という意味である。今ではその語源は導き出すといふごとく理解されているが、それは誤りであって本来は大きくするとか養うという意味である〔Montagu, A., 1975, p.3〕¹⁾、という論者もある。筆者も教育の語源は大きくするとか養い育てることと理解したい。教育といふことは人間本来伴っているアヴィリティを引き出すという意味をもたせたのは、恐らくルネサンス、宗教改革以後のことであろう。

educare は歴史的にみた場合歴史の比較的早い時代の教育であり、個人の経歴の上からみれば学齢以前になされる教育であり、地域的にみた場合には未開社会にみられる教育である。かかる教育は本来の意味での教育ではなく、しつけ、模倣などということばであらわされるであろう。というのは、ここでは教育の組織性や教育者の継続的な意図が不明確であるからである。社会Ⅱ文化が異質分化し高度化してきた時、次世代に対し経験、しつけ、模倣のみでは文化を伝達しえないしましてや新たな文化を創造することはできない。つまり経験、しつけ、模倣のレヴェルでは社会に対して順機能的 (eufunctional) でなくなってしまうのである。そこで本来の意味での教育が生起してくるのである。

E. Durkheim は社会のあるところに教育があるといひ、その教育を成熟した諸世代によって未だ社会生活に馳れない諸世代に行なわれる作用であると定義している。この定義は社会に重点を置いたものであり、実際かれは G. Tarde の社会唯名論に対し社会实在論を採るが、社会化と同義でありその目的も個人よりも社会の側面から考えられている〔Durkheim, 1922, 訳 pp.104—5〕。現世代から次世代への作用は一方的な行為を意味するものではない。作用ないし行為は主体に対する客体を前提とする。教育行為の場合、行為の主体は教育者であり客体は被教育者である。教育者は被教育者を価値的に高めようとして価値付与的行為（教授行為）をとり、被教育者は自らを

価値的に高めようとして価値受容的な行為（学習行為）をとる（浜口恵俊、一九六八、一四頁）。この両者間の相互作用こそ教育の前提である。かかる相互作用は特定の社会関係の中での社会的行為となる。つまり社会的行為としての教育行為が成り立つのである。

二、行為の概念と教育行為

Parsons によれば、行為とはエネルギーを規範によって規制された仕方消費することによって、状況内にある目的を達成するように方向づけられた行動である〔Parsons, T. & Shils, E.A. eds, 1951, p.53〕。この行為の概念は、行為の四つの構成要素および行為の準拠枠を含んでいる。それらの構成要素とは（一）目標達成、（二）状況、（三）規範的規制、（四）動機づけ（motivation）のエネルギー消費である。分析の具体例として、「一人の男が魚を釣りにいくために湖に向かって自動車を走らせている」という場面を取りあげている。この場合魚釣りが目的であり、道路・自動車・かれのいる場所が状況であり、運転は規範によって規制され、ハンドルやアクセル操作・交通状況に注意を払うことによって肉体的・精神的エネルギーを消費している。

この行為はある状況の中で起こり、特定の集団や文化に規定されていると同時に、また逆にそれらを規定している。行為は孤立して起こるものではなく、常に社会的・文化的文脈の中で起こるものである。その意味では、すべての行為は必然的に社会的行為であるといえる。その中でも特に教育行為は経済行為や政治行為と異なって、前述したように価値付与Ⅱ価値受容的行為であることに特徴がある。しかしながら、社会的行為である限り、期待の相互補完性がみられるのである。

つぎに、教育行為は社会的行為の一つとして取り扱うことができる。というのは、教育行為は思念された意味に

したがって他の客体（特に、社会的客体である児童ないし児童集団）に関係している、また教育者と被教育者の相互の役割期待を中核としている。そして、また Parsons のいう行為の構成要素に分析できうるからである。分析してみるとつぎのようである。

(一)、教育行動は教育によって志向される事態（教育目的）の達成に向っている

(二)、教育行動は教育目的に対応して効果がめざされる状況において起こる

(三)、教育行動は教育に関する諸原理によって規制されている

(四)、教育行動は教育の動機づけにともなうエネルギーの消費をふくんでいる〔馬場四郎、一九六二、八一―九頁〕。

この四つの要素を一般レヴェルから特殊レヴェルで述べるとつぎのようになる。(一)教育行動はパーソナリティの完成をめざし、(二)学校教育機関や社会教育機関で行なわれ、(三)憲法、教育に関する法律、教育者の裁定、教材などに規制され、(四)教育行動というエネルギーの消費を行なっている。

このように分析される教育行為を教育者を行為主体としてみれば、教育者は被教育者を価値的に高めるために教育行動の場において、教材の制約のもとに種々の教育的努力を展開する。社会的行為としての教育行為は、価値的上昇を志向する相互の過程であることが他の社会的行為、たとえば経済行為と異なっているところである。資本家と労働者は、明らかに異質の価値志向をもっている。

ここで、教育行為が社会的行為の一つであることが理解されたならば、つぎに Parsons のいう行為の概念から導出された行為の準拠枠 (action frame of reference) に移ろう。

三、教育行為の準拠枠

Parsons は行為を準拠枠として社会体系を分析している。つまり、個人の行為から出発して全体社会の体系までをこの理論枠で説明するのである。この理論枠の最大の長所は、人間と社会との連続性や社会の複雑なメカニズムが人間行為の結果として理解されることであろう。この行為の準拠枠は一人ないしそれ以上の行為者——基本的な個体の場合には、生物学上の有機体——の他の行為者を含む状況に対する志向にかかわっている[Parsons, 1951, 訳 p.9]。より分析的にいえば、(一)行為者、(二)行為の状況、(三)行為者の状況に対する志向、という三つの構成要素からなること[Parsons, et al. eds., 1951, 訳, p.91]。

この行為の準拠枠を教育行為に適用すると(一)教育者、(二)教育行動の場(状況)、(三)教育行動に対する教育者の志向となる。行為の状況は社会的客体と非社会的客体(物理的客体と文化的客体に分けられる)から構成されている。社会的客体は被教育者、物理的客体は物的教育環境、文化的客体は教材である。かかる諸客体から構成された状況に対する志向は、分析的に動機志向と価値志向とに区別される。動機志向とは行為者の要求性向(need-dispositions)を、いま、あるいはいつ充足させるかに関係する諸側面をさす。価値志向とは行為者が選択を許されている(また、要求されている)出方しだいで変わる状況にあるときはいつも、一定の規準、標準・選定の規準にすべてを委託し、これを遵守させるようにさせる志向である。換言するならば、動機志向は規範に規制されず要求性を充足させる志向であり、価値志向はそれを規範にしたがわせようとする志向である。動機および価値志向は、それぞれ三つの様式に分けられる。まず、前者について述べよう。

(a) 動機志向

(i) 認識の様式 (cognitive mode)

認識の様式とは、行為者が自分の要求性向の体系との関連において、客体をみる様々な過程を含んでいる。それ

で、この様式は行為者の全客体界のなかで、客体の「位置を設立」することを、またその諸性質やあらわれたり潜んだりしている諸機能・他の客体との区別・ある一般的部門への関係、これらの諸事項を決定することを含むだろう。

(iii) カセクシスの様式 (cathectic mode)

カセクシスの様式とは、行為者が客体へ情動的な意味を授ける様々な過程を含んでいる。客体に肯定的ないし否定的なカセクシスを植えつけることを含むだろう。

(iii) 評価の様式 (evaluative mode)

評価の様式とは、行為者が要求充足を最良のものとする (optimize) 試みの中で、様々なカセクシス化された諸客体に関して、様々な行為の間にエネルギーを配分する様々な過程を含んでいる。それ故、それは行為者の知的な計画の中に認識のおよびカセクシスの志向を組織化する過程を含むだろう。

これらの動機志向の三つの様式は、教育行為にうまく援用できよう。

(1) 教育行為の動機志向

ここでの動機志向とは、教育者が教育行動の状況に対する要求性向を、いま、あるいはいつ充足させるかどうかに関係する諸側面をさしている。

(i) 教育者の動機志向における認識の様式

教育者自身の要求性向の体系との関連から客体 (被教育者・物理的教育環境・教材) を見る様々な過程を含んでいる。この様式は、諸客体の中で、一客体 (たとえば、被教育者) がどういう位置を占めているかを理解し、それらの諸性質や顕在的諸機能、他の客体との区別、ある一般的部門への関係、これらの諸事項を決定することを含む

でいる。

(ii) 教育者の動機志向におけるカセクシスの様式

教育者が、客体ないし状況へどんなふうに情動的な意味を持たせていくのか、様々な過程を包括したものである。すなわち、客体ないし状況への快・不快の感情的意味づけを行なう様式である。

(iii) 教育者の動機志向における評価の様式

教育者がいろいろのカセクシスを受けとっている諸客体に関して、要求充足を最良のものとするために、それぞれの客体に対してどのようなエネルギー配分をすればよいかという過程である。そこで、この様式は教育者がかれの認識的およびカセクシスのな志向を知的な計画の中で組織化する過程を含むだろう。教育者は、この過程において客体ないし状況に対して、なんらかの処置をもくろむものである。

つぎに、価値志向の三つの様式に移ろう。

(b) 価値志向

(i) 認識の様式

認識の様式とは、認識的判断の妥当性が確保される標準への様々な委託を含んでいる。これらの標準は、資料の適切性に関する標準や様々な問題の重要性に関する標準を含む。これらは、また、観察や問題が妥当であるかどうかを、しばしば無意識のうちに判断する諸カテゴリー（しばしば、それらは言語の構造の中に暗に含まれている）を含む。

(ii) 鑑賞の様式 (appreciative mode)

鑑賞の様式とは、一つの客体ないし一部門の諸客体へカセクシスを注ぐことが適切であるかどうか、あるいはこ

の注ぎ方に一貫性が流れているかどうかを判定する諸標準への、様々の委託を包括したものである。これらの標準は、ときとして充足に関する特定の型を設定する。たとえば、音楽における趣味の標準。この標準は、音楽がわれわれの要求充足に直接の意味をもつであろうか否かを判断するためのルールである。

(iii) 道徳的様式 (moral mode)

道徳的様式とは、特定の諸行為や行為のタイプのある結果が行為体系に及ぼす影響の見地から、どのように判定されるかを示す諸標準への様々の委託を包括したものである。これらの標準は、結果に対する行為者の責任を定義する。

これらの価値志向の三つの様式は、教育行為にうまく援用できよう。

(1) 教育行為の価値志向

ここでの価値志向とは、教育者が選択を許されている（また要求されている）出方しだいで変わる状況にあるときは、いつも一定の規範・標準・選定の規準にすべてを委託し、これを遵守するようにさせる志向である。

(i) 教育者の価値志向における認識の様式

この様式は、教育者が行なう認識判断の妥当性が確保される標準への様々の委託を含んでいる。教育者の使用する資料の適切性に関する標準、教育行動の場・状況において生じる様々な問題の重要性に関する標準を含む。

(ii) 教育者の価値志向における鑑賞の様式

この様式は、教育者が一つの客体ないし一部の諸客体へカセクセスを注ぐことが適切であるかどうか、あるいはこの注ぎ方に一貫性が流れているかどうかを判定する諸標準への、様々な委託を包括したものである。

(iii) 教育者の価値志向における道徳的様式

この様式は、教育者の特定の諸行為や行為の諸タイプのある結果が行為体系に及ぼす影響の見地から、どのように判定されうるかを示す諸標準への様々の委託を包括したものである。これらの標準は、結果に対する教育者の責任を定義する。

以上のごとく、教育行為の動機志向と価値志向のモードは、それぞれ三つに区分できる。この志向のモードは、つぎに述べるパターン変数 (pattern variables) の前提になっている。

四、教育行為のパターン変数図式

行為者は、諸客体からなる状況に対して行為をはじめのまゝに、志向のジレンマに直面するのである。すなわち、行為者は状況が確定的な意味をもってくるまゝに一連の選択を行なわなければならない。行為者は、あい異なった五組の価値のそれぞれの二者択一行なわなければならない。これらの選択の分岐を定式であらわした五つの二分形式は、いかなる特定の志向（したがって行為）も五つの選択のパターンによって特徴づけられるというところから、パターン変数とよばれる [Parsons, et al., 1951, 訳, pp. 127—140]。簡単なことばでいうと、パターン変数とはわれわれが客体ないし状況をみるときに「あれにするか」「これにするか」という選択をあらわしている。まず、それぞれのパターン変数について述べよう。

- (一) 感情性—感情中立性 (Affectivity—Affective neutrality)
- (二) 自己中心的な志向—集合体中心的な志向 (Self-orientation—Collectivity-orientation)
- (三) 普遍主義—個別主義 (Universalism—Particularism)
- (四) 所屬本位—業績本位 (Ascription—Achievement)

(四) 限定性—無限定性 (Specificity-Difuseness)

このパターン変数の中で(一)、(二)および(三)は行為者の志向から導き出されるものであり、(四)と(五)は社会的諸客体の部類内部での二者択一から導き出される。また、前者は志向の諸様式間の優位の問題から、後者は客体・状況に内在する不確定性から導き出される。さらに、(一)と(四)は行為者の状況における客体に対する志向に関するものであり、(二)は社会体系とその成員の關係を示しているし、(三)と(五)は行為者にとっての客体の様態に関するものである。

つぎに、パターン変数の一般的定義、教育行為に関するパターン変数およびその行為のパターン体系におけるパターン変数、社会体系におけるそれ、文化体系におけるその順に説明してみよう。なお、前記(二)のパターン変数、すなわち自己中心的な志向—集合体中心的な志向は他の変数のようにペアーではなく、またそれ自体では部門の態度的側面にも状況ないし客体の範疇化の側面にも属していないという理由でネグレクトされている。

[Parsons, Bales, & Shils, 1953, pp.66-67]

(一) 感情性—感情中立性

行為者は、直接に認識されカセクシスを注がれた客体から充足を受けとるべきか、それとも行為体系の他の諸側面にとってのその諸結果を考慮して、このような充足を評価すべきかのどちらかを選択しなければならない。すなわち、行為者は特定の衝動が生じたとき、直ちにその衝動を充足すべきか、あるいはその衝動を抑制することを考慮すべきか、いずれか一方を選択しなければならない。

教育者は特定の充足を求めた衝動で被教育者に出会ったとき、その衝動を解放すべきか、それとも抑制すべきか、いずれか一方を選択しなければならない。この配分の焦点はパーソナリティ体系では要求性向、社会体系では役割期待、文化体系では規範型となる。パーソナリティ体系では教育者はかれの要求充足を被教育者に対して、自ら許

す要求性向か許さないそれか、いずれか一方を優先させなければならない。たとえば、被教育者をすぐに叱るのがよいか、それとも考慮の上叱ることを抑制するか、ということである。社会体系では教育者は被教育者に対して、かれの情動的な反作用を自由に表現でき、その反作用を規律によって統制する試みを要しない役割期待か、それともその反作用を規律に従属させるか、いずれか一方を選択しなければならない。役割期待は社会的行為の依つてたところのものの一つである。教育者は被教育者と役割期待によって関係づけられているのであるが、その期待を規律によって関係づけられているのである。その期待を規律に従属させているか否か、という問題である。文化体系では教育者はかれの要求充足を被教育者に対して許す規範型か、それとも断念させるそれか、いずれか一方を選択しなければならない。たとえば、教育者は被教育者に対して神話を取り上げてよいか否か、を規定する規範型である。

(二) 自己中心的な志向—集合体中心的な志向（注記参照のこと）

(三) 普遍主義—個別主義

認識的標準と鑑賞的標準のどちらに相対的な優位が与えられているかに係る。すなわち、行為者は状況における客体を一般的な価値標準にもとずいて取り扱うべきか、それともそれには係りなくその客体が行為者やその集合体にもつ特定の関係によって取り扱うべきか、いずれか一方を優先させなければならない。

教育者は、被教育者に対して一般的な規範に従って対処するか、あるいは特定の関係で対処するか、いずれか一方を選択しなければならない。パーソナリティ体系では教育者は自らの固有の性質に特別の関係のある性質を被教育者が所有していることよりも、むしろ一般的な標準に従って、かれらに反応しようとする教育者の側の要求性向か、あるいは教育者が被教育者との体系内で占める位置に即応するような特別の選択の規準によって導かれようとする教育者の側のそれか、いずれか一方を選択しなければならない。たとえば、教育者と被教育者が同一の社会階

層の出身である場合、教育者はそのことを行為の外側に置くか、あるいは取り入れるかという問題である。社会体系では教育者は被教育者の評価の差の決定において、被教育者の地位に対する教育者の地位の一般化された関係を優先させる役割期待か、あるいは特別の関係を優先させるそれか、いずれか一方を選択しなければならない。たとえば、被教育者を評価する場合、教育者は被教育者の客観的・一般的な性質に注目することを期待されるか、あるいは被教育者の主観的・特殊的な性質に注目することを期待されるか、という問題である。文化体系では教育者は自らに固有の性質を被教育者が所有していることによってかれらに向うよりも、むしろ一般的標準に照らしてかれらに向うことをかれに義務づける規範型か、それともかれらのもつ特殊な関係に重点を置いてかれらに向うか、いずれか一方を選択しなければならない。たとえば、男性の教育者が同性の被教育者のみに強く結びつくことを禁じる規範型か、あるいは許すそれか、という問題である。

(四) 所屬本位—業績本位

所与の選択状況に関連している社会的客体は、行為者がそれらをどのように見ることを選ぶかに従って性能(qualities)の複合か、あるいは成就(performance)の複合かに分かれる。すなわち、行為者は状況において他の行為者に出会ったとき、それをかれらの属性に焦点をあてて取り扱うか、あるいはかれらの遂行能力に焦点をあてて取り扱うか、いずれか一方を優先させなければならない。

ある状況において被教育者に出会うとき、教育者はかれらをどのように取り扱うべきかを決定するジレンマに直面する。すなわち、教育者は被教育者の性能の側面に優位を与えるか、あるいはかれの成就および結果に優位を与えるか、いずれか一方を選択しなければならない。パーソナリティ体系では教育者は被教育者の所与の属性に反応しようとするかれの側の要求性向か、あるいはかれの成就に反応しようとするそれか、いずれか一方を優先させな

ければならない。たとえば、定時制高校の教員は生徒の年齢や職業に照準を合わせるかれの側の要求性向か、あるいは一般的・客観的に被教育者として反応するかれの側のそれか、というジレンマである。社会体系では課せられた選択状況において被教育者に向う役割当事者としての教育者は、かれらの成就あるいは成就の可能性よりも、与えられた属性に優先権を与えることを望む役割期待か、あるいは問題の特定の成就とは本質的に無関係なかれらの属性よりも、現在の、あるいは期待される成就に優先権を与えることを望むそれか、いずれか一方を選択しなければならぬ。たとえば、教育者は被教育者の能力・技能・学業成績がいかがようであらうとも、かれらの属性に準拠することが望まれる役割期待か、あるいは能力などに準拠することが望まれるそれか、いずれか一方を選択しなければならぬ。文化体系では教育者は被教育者に対する待遇 (treatment) の差異を選ぶにあたって、かれらがどんな特定の成就 (過去・現在ないし将来の) よりも、かれらが所有する一定の属性 (集合体の成員であることや所有を含む) に優先権を与えるべき旨を規定する規範型か、あるいはかれらに対する待遇の差異を選ぶにあたって、かれらの特定の成就に優先権を与えるべき旨を規定するそれか、いずれか一方を選択しなければならぬ。たとえば、教育者が被教育者に対処する場合に、かれらの能力・技能・学業成績よりも、むしろかれらの属性を重要視することを規定する規範型か、それとも能力などを重要視することを規定するそれか、いずれか一方を選択しなければならぬ。

(五) 限定性—無限定性

社会的客体は、行為者がそれをいかに見ることを選ぶか、あるいはかれがそれらをいかに見ることを文化的に期待されているかに従って機能的に限定的か、あるいは無限定的かに分かれる。すなわち、行為者はある状況において、客体の特定の側面に反応すべきか、あるいはその客体の多くの側面に反応すべきか、いずれか一方を優先させ

なければならない。

被教育者に出会うさい教育者は、かれらの様々な範域に反応しうるであろうが、その中のどれかを選択しなければならない。すなわち、教育者はかれらの限られた一範域に反応すべきか、それともかれらの多くの側面に反応すべきか一方を選択しなければならない。パーソナリティ体系では教育者は被教育者が限定された様式ないし文脈のもつ意味だけを認め、このように限られた仕方でかれらに反応しようとする教育者の側の要求性向か、あるいは教育者の本性や被教育者の、また被教育者と教育者との現在の関係の本性が要求するような仕方では被教育者に反応しようとするそれか、いずれか一方を選択しなければならない。たとえば、教員は生徒・児童と学校の中での教育活動でのみかれらに反応しようとするかれらの要求性向か、あるいは学校の内外を問わずかれらに反応しようとするそれか、いずれか一方を優先させなければならない。社会体系では役割当事者としての教育者が被教育者に向うさい、かれらとの交渉をカセクシスの客体、もしくは道具的な手段ないし条件として、関係してくる限られた範域内にとどめることを望む役割期待か、あるいはかれらのどのような潜在的な意味をも受け入れることを望むそれか、いずれか一方を選択しなければならない。たとえば、教育者が教育活動において、被教育者を自分の労働の対象として（丁度セールス・マンが客を扱うごとく）取り扱うことを望む役割期待か、あるいはパーソナルな関係として接触することを望むそれか、いずれか一方を優先させなければならない。文化体系では所与のタイプの状況において、教育者は所与のタイプの被教育者へのかれの関与を限定された一領域に局限し、現実に取りそう他の関与の仕方が入り込むのを許さない旨を規定している規範型か、あるいはかれらにどの程度関心をもち、関与してよいかというあらかじめの指定を含まず、その範囲が状況のそのたびごとの緊張の請求とともに変わるべき旨を規定している規範型か、いずれか一方を優先させなければならない。たとえば、教育者と被教育者との人間関係はイン

パーソナルであるべき旨を規定している規範型か、それともパーソナルであるべき旨を規定しているそれか、いずれか一方を優先させなければならない。

おわりに

教育は主体と客体との相互作用（媒介するものは教育内容と学習内容）、つまり教育者と被教育者との間に価値付与的行為と価値受容的行為がなければ存在根拠を失う。この意味からここでは教育行為そのものに重点が置かれたが、価値つまり教育の目的のないところに教育はありえない。しからば教育の目的とは何か。この目的として Durkheim のいうように相対的なものであるが、一般的には被教育者の社会的有能性を到達可能な程度に高めること（渡辺洋二、一九五四、三一頁）、と言えよう。教育は社会化と大きくオーバーラップするが、社会化が体制維持的志向であるのに対して教育は体制改革的志向をもっている。教育は進歩性、個性、主体性、創造性、理想を志向するものである。教育は行為と目的の両面から把握されなければならないが、ここでは紙数の関係上、前者に主として比重を置いて考察した。（一九七六・一一・三〇稿）

文献（アルファベット順）および注記

- 馬場四郎、一九六二、教育社会学、誠文堂新光社。
Durkheim, E., 1922, *Education et Sociologie*, 田辺寿利訳、一九四六、教育と社会学、日光書院。
浜口恵俊、一九六八、教育の概念と機能、姫岡勤・二関隆美編、教育社会学、有斐閣。
Montagu, 1975, *The Cultured Man*, 成美堂。教育の語源を知るには Müller-Lyer のいう教育進化説などが役立つ。
大浦猛、一九五二年、教育と社会、東洋館出版社。
Parsons, T., 1951, *The Social System*, 佐藤勉訳、一九七四、社会体系論、青木書店。

Parsons, Bales, and Shils, 1953, *Working papers in the theory of action*.

自己中心的—集合体中心的志向をネグレクトする理由を Parsons はつぎのように説明している。

第五番目のパターン変数である自己中心的—集合体中心的な志向は他の変数のようにペアーではなく、それ自体では部門の態度の側面にも状況ないし客体の範疇化の側面にも属していない。何故ならば、この変数は相互に関係ないと見なされる各行為の内部的な問題よりもむしろ相互作用の体系の内部的な問題にかかわっている。それは活動の特定の領域内での個人としての行為者の志向がある集合体内の他者との連帯から直接構成されるか、あるいはその志向が一定の制限内で集合体から独自ののままか独自のになるかにかかっている。行為体系の分析の最も一般的な目的からすれば、この第五番目のパターン変数は無視されていいかも知れない。

Parsons, T. & Shils, E. A., eds, 1951, *Toward a general theory of action*, 永井道雄・作田啓一・橋本真訳、一九六〇、行為の総合理論をめざして、日本評論社。行為のパターン変数を教育行為に応用したが、このように社会学の理論を教育に援用することに対しては清水義弘の厳しい批判がある〔清水義弘、一九七三、教育社会学とは何か、日本教育社会学会編、教育社会学の基本問題、東洋館出版社、一四頁〕。

渡辺洋二、一九五四、曖昧な教育社会学—その曖昧性を除くために—、教育社会学研究、第六集、日本教育社会学会。
Weber, M., 1921-2, *Soziologische Grundbegriffe*, 阿閉吉男・内藤完爾訳、一九五三、社会学の基本概念、角川書店。
山村賢明、一九七三、社会化研究の理論的諸問題、日本教育社会学会編、教育社会学の基本問題、東洋館出版社。